

研究論文

小学校低学年における教員の授業スキルに関する研究
—つながる・深まる話し合い活動の実現—

園田 貴章*

Research on Teacher's Lesson Skills in Elementary School Lower Grades
—Realization of Connecting and Deepening Talk-Activities—

Takaaki SONODA*

【要約】

1986年に行われた小学校2年生社会科授業記録をもとに、つながる・深まる話し合い活動を実現する教師の授業スキルについて明らかにした。「発問」「発問の押え」「質問」「答えの引き取りによる説明」「情意的KR」「フォロー」「探り」「話し合いのテーマの転換」「気づきの伝え」の9つが確認された。発言している子どもと目が合う所に教師が立ち、発言にうなずきながら耳を傾ける非言語的コミュニケーションの重要性も明らかとなった。

【キーワード】

授業、話し合い活動、授業スキル

1. 問題

(1) 知識と思考力

平成20年3月告示の小学校学習指導要領総則で、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力」をはぐくむことが強調された。「教育課程実施状況調査やPISA調査、TIMSS調査、全国学力・学習状況調査の結果から、知識・技能の活用など思考力、判断力、表現力等に課題があることが明らかになった。」からである。総則は、まず知識の習得、そして知識を活用した課題解決に必要な思考力等、と説明している。しかし、知識と思考力の関係は段階的ではなく、相互的・螺旋的である。

1960年代初め、雑誌『教育』での大槻と上田の論争は、知識と思考力に関して多くの示唆を与える。大槻は「教科は、こうしてはじめて科学と基本的に結びついて成立していたものである。」とし、子どもたちに教えなければならない知識は科学的法則の理解に至る知識であるべきで、どんな知識でもよいのではないと述べる。[大槻 1962:611]そして、上田に「知識不信論」と投げかけるのである。それに対して、上田は「社会科学が真に科学であるかぎり、相対主義を嫌悪する言われは全くない」と述べている。[上田 1962:616]知識が“動かないもの”として存在することを否定し、知識は、「子どもの個性的な理解を媒介することによってのみ成立する。」と言う。まず子ども自身が切実に問題をとらえ、その解決過程において、役立つ知識が真に身に着くのであり、活用されない知識は無意味とも述べる。

筆者自身は、仮設として学力を図1のように、三重構造でとらえている。

知識は量的に測ることができる。「読み・書き・計算力」は、知識の習得に必要なだけでなく、問題解決の時も活用される。(補足すると、計算障害があっても、自立し、高い問題解決力を持っている人々がいることも事実である。)学力のコアは問題解決力である。

*佐賀大学文化教育学部

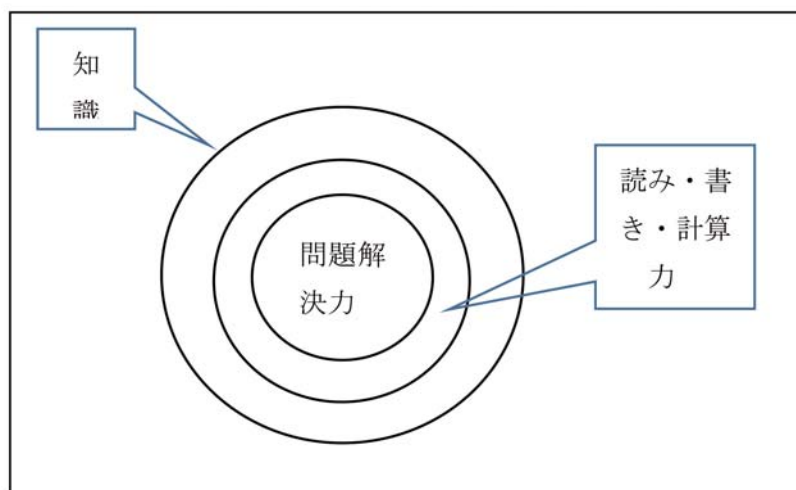


図1 学力の三層構造

ところで、知識基盤社会の到来、グローバル化の進展など急速な社会変化への対応力を子どもたちに身に着けさせるべきとの意見が数多く聞かれるが、学習の主体は子どもたちである。自ら進んで取り組みようとする自発性、最後まで自分でやり遂げようとする自主性、課題を自分で選ぶ主体性、つまりこれら内発性が子どもたちに生まれない限り、どんなに社会が求めることであっても、子どもたちには“届かない”。

問題解決学習の授業に、内発性を育て、知識の「個性的理解」を保障し、そして社会の発展を支える人となるよう育てた多くの授業がある。問題解決学習を問題の自覚、解決の2段階に分けた場合、重要視するのは、子どもたちが問題を自覚する段階である。「子どもの切実な問題」となっているかが重要である。[上田 1958 : 59] 切実な問題意識は話し合い活動の中で子どもたちの話し合い活動の中で生まれる。そこで、秋田らの言う「教室談話」と「話し合い活動」の違いを整理しておきたい。

(2) 教室談話と話し合い活動

秋田や藤江は教室談話ということばを使用する。「発言」は公的なことばの表現であり、それだけに注目するのではなく、何気ないつぶやき（モノログ）、他の児童からのアドバイスなど、多声的な言葉のやり取りが重要と考えるからである。[秋田 2014 : 13], [藤江 2010 : 94] しかし、「思想がコトバと結びつき、コトバに体现される限りにおいてのみ思考現象となる。」[ヴィゴツキー 1976 : 156] つまり、思想（考え）は表現の中で形成されるのである。話している自分と話している自分を観ている自分、という観念的な自己分裂があって、考えは形を得る。[三浦 1967 : 24] そのためには、教師は良き聴き手、良きつなぎ手でなければならない。そのような媒介があって、子どもたちの発言がつながり、考えが形成され、深まるのである。

本研究で取り上げる授業である男子児童は次のような発言を行った。

「マナブ君におたずねします。車にも大勢乗るのがあるけどバスよりは少ないけど車には、車にも大勢のるのがあるから、バックミラーは車にも、バスにも、ぼくはバックミラーは数は違うけど同じの同じと思います。」

なにが「同じの同じ」なのか。この発言だけではわからない。しかし、この児童は他の児童の発言を聞いて、何か疑問を感じた。一生懸命言いながら、同時に、何が言いたいのか一生懸命考えている様子がよくわかる。結局何を述べたかったのか、筆者自身すぐにはわからなかったが、本児の言いたいことは、授業の中にいた他の児童に伝わり、発言が繋がったのである。「思想は表現の中で形成

される」ためには、他者に向かって、何かを伝えようと努力する言語表現を子どもたちに行わせることが大切である。誰かに向かってまだ漠然とした考えを述べる中で、何が言いたいのか、自分で分かってくる。教室談話と話し合い活動のどちらを使うかはそれぞれの研究者や実践者の自由である。筆者は、上記の発言は、教室談話には収まり切れないように思う。

「何か話し合わねばならぬ『問題』が存在しているはずであって問題解決学習と話し合い活動は、深いところで強く結びついているのである。」「話し合いとは、単なる発表でもないし、何が何でも相手をやっつける説伏でもない。お互いの個性を尊重しながら、それぞれの思考の広がりや深まりを大きくしようという活動である。」[社会科の初志を貫く会 1970：189－190]

(3) 本研究の目的

本研究は問題解決学習の授業実践を取り上げ、子どもたちの発言がつながり、考えが深まるための教師の授業スキルについて分析する。それによって、思想（考え）の形成と深まりを生み出す授業スキルを明確にしたい。

2. 方法

(1) 授業実践について

1986年11月14日に行われた、福岡県A小学校2年生のK先生による社会科授業を分析対象とする。単元名は「バスのうんてんしゅさん」。分析資料は授業のビデオ記録と発言を文字起した記録及び子どもたちの作文である。なお、1980年代中頃よりA小学校は長年にわたり問題解決の社会科授業に取り組んできた。子どもの疑問を大切に、子ども中心の授業実践である。

(2) 児童数と机の配置

児童数は41名。机の配置は図2の通りである。机は二人掛けである。

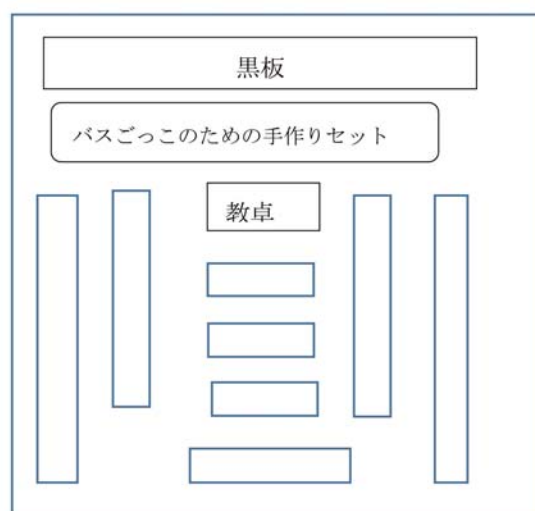


図2 机の配置

(3) 単元構想と分析対象の授業実践

「バスで働く人々に対する関心を広げ、自分の生活の仕方を直す態度が育つ。」ことを単元の目的とし、「①運転手さんは、時刻を守りながら乗客の安全輸送に努めていることを考えることができる、②必要なものを作ってごっこをしたり、めあてを持って営業所を見学したりすることができる」、を目標とした。

授業時間数は13時間である。3つの部分に分かれる。最初の6時間は、バスごっこをするための部品作りである。この部品づくりのために、子どもたちは放課後、自発的に近くのY停留所に集まり、バスの運転手さんに頼んで、バスの中を見せていただいた。その活動を、子どもたちは「バス研究」と呼んだ。このバス研究をもとに、ハンドル、料金箱、運転席前のフロントガラスなど、バスごっこのための部品を段ボールや透明ビニールシートで作った。ルームミラーやバック



図3 バスごっこの手作りセット

ミラーなどは、K先生が、バスの営業所に行き、借りてこられた。このようにして、バスごっこのセットが教室の中に組み上げられた。本研究で対象とする授業（以下、本時と言う）の前時、41人の子どもたち全員が運転手さんや乗客になって、バスごっこをした。

そして、話し合い活動の授業が行われた。単元全体では、この話し合い活動の授業が第2段階である。第3段階は営業所見学とその後の話し合い活動。本時では、営業所見学に行く前に、本当はどうか、分きたい、知りたいと強く子どもたちが思うようになることを教師は目標としていた。

授業の主なねらいは、「前時に行った、運転手さんごっこをもとに、どこを見て発車するか話し合うことによって、発車時の安全運転について考えることができる。」である。バスの安全運行について、子どもたちが話し合いの中で、発言を聴き、つなげながら、営業所見学の時、是非分きたい、知りたいという切実な問題意識を持たせることがこの授業の目標であった。

授業は、前時にバスの運転手になった感想を尋ねる、K先生の次のことばから始まった。

「先生もみなさんと同じです。今日は、バスの運転手さんの勉強ですね。ずっと、きのうまでバスごっこをしましたね。運転手さんごっこを今日も、もう一回それをしてもらいますが、みなさん、どうでしたか。一人ずつなつたでしょう。運転手さんに。その時どうでした？」

授業は3つの部分からなる。導入では、子どもを指名し、バスの運転手さんを教師がさせた。この授業では教師指名の他に子ども同士の相互指名が活発に行われた。指名された子どもは次の運転手を指名する、という方法で進んだ。教師は導入に9分間時間をかけた。そして、最後に示された児童に、インタビューの形をとって、「それでは、アキ運転手さんに、インタビューします。運転手さん、あなたはどこを見て発車しましたか」と発問した。

どのように子どもたちの発言はつながり、考えが深まったか。子どもたちの話し合いに教師はどのように介入したか。その状況をまとめたのが表1である。なお、一つひとつの発言が長いため、要点をまとめている。

3. 結果

表1は、授業開始9分後、教師の発問から15分間の子どもたちの話し合いを分析したものである。左の欄が教師の介入、右の欄が子どもたちの発言である。「介入」ではなく、「教師の出」という言葉が使われるが、“教師が教室から出ることのように思った”との感想が聞かれたことがあり、本論文では「介入」(intervention)ということにする。“←”は発言のつながりを意味する。“ヒデコ1”、“ヒデコ2”は、ヒデコの発言の1回目、2回目のことである。

(1) 子どもたちの話し合い活動に対する教師の介入の特徴

K先生がこの授業で用いた子どもたちの話し合い活動への介入は、「発問」「発問の押え」「質問」「答えの引き取りによる説明」「情意的KR」「フォロー」「探り」「話し合いのテーマの転換」「気づきの伝え」の9つである。この他、発言している子どもと目が合う所に教師が立ち、一つひとつの発言にうなずき（非言語的コミュニケーション）ながら、耳を傾け、それ以外何もしない場面が多く見られた。その行動を、「流し」と言うことにする。表1の15分間で、K先生の介入は4分間程度であり、殆どは流しであった。



図4 発言する子どもとK先生

以下、発問や説明などすでに定義されている行動には○、本時の授業で見出された行動には◎をつける。

それぞれに読み取れたK先生の意図等を述べる。

○発問とは、子どもたちに追及させたい課題を教師が提示すること。本時では、「バスのうんてんしゅさんはどこをみて発車するでしょう」が発問であった。K先生は、教師からではなく、まず子どもにインタビューするという形をとって課題を提示している。

◎発問の押えは、子どもに追及させたい課題を再確認すること。まずインタビューの形で発問し、そして教師が再度発問を繰り返した。アキ1の答えは不十分だったが、一方的に課題を提示するのではなく、子ども個人に問いかけるという形をとってK先生は発問した。

○質問とは、答えが決まっている問いかけ（例えば、「アメリカ合衆国の首都はどこですか」、など）。本時では、「バックってどういうこと？」と問いかけている。K先生は先に述べたように、子ども中心の授業づくりを目指している。教師からではなく、子どもたちに説明させるために、質問をしている。質問という形を借りて、子どもたちに説明させ、話し合いに必要な知識を共有させようとしたのである。

◎答えの引き取りによる説明は、教師の質問に対する子どもたちの答えがずれていた場合、教師が引き取って説明すること。上記のように質問したが、子どもたちの答えが、教師の考えとずれていたため、「はい、それでは先生が説明しましょう」と言って、バックミラーのことを説明している。K先生は、子ども中心の授業を目指しているが、答えを引き取って、知識の共有を図るため説明する場面が表1の15分間以外でも見られた。子ども中心でありつつ、授業の流れをK先生が作っているのである。

○情意的KRとは、答えの正否にかかわらず、子どもが分かっていること、できているところを見つけ、褒めること。[坂元昂, 1980 : 32] サトシ2の発言のように、教師が求めた答えと違っても、「よく見てたね」と褒めている。K先生は、そのことによって、よく見るのが大切であることを間接的に子どもたちに伝えている。

○フォローとは、子どもの発言に対する補足やかばうこと。サトシ3の発言の後の教師の言葉がそれである。補足、かばいの他に、話し合いのテーマが授業のねらいとずれないようにするとの教師の意図が読み取れる。

◎探りとは、授業のねらいを意識しながら、ねらいを達成する別のルートがあるのではないかと教師が思い、子どもに問うこと。K先生は、時刻表に注目した子どもたちの発言を聞いて、「運転手さんは、なぜ時刻表を指でさすのでしょうか」と尋ねている。「発車時の安全運転を考える」という本時のねらいを時刻表について話し合うことにより達成できるか、探っているのである。

◎話し合いのテーマの転換は、授業のねらいに到達できる別ルートがあることに、子どもたちの話し合いから教師が気づき、話し合いのテーマを変えること。「おうちの車にはいくつミラーがついてる？」という質問がそれである。バスは自家用車よりミラーが6つも多いことを通して、「発車時の安全運転」という授業のねらいに子どもたちが近づけると教師は考えたのである。しかし、リョウイチ3によって、そのテーマではねらいの実現は難しいことをK先生は気づいた。

◎気づきの伝えとは、子どもの発言から教師が気づいたことを伝えること。リョウイチ3により、ミラーの数の違いから授業のねらいに迫ることは難しいと思い、自分の気づきを子どもたちに伝えている。そして、話し合いのテーマをもとに戻している。

15分間の授業記録には載せていないが、ミラーの数について話すのではなく、運転手さんはどこを

見て発車するのかの問題に戻してほしいという発言があった。

セラ「先生におたずねします。今はそんなことじゃないで、中心問題にもどってください。」

この発言に対して、K先生は「皆さんたちの考えがどんどん出ていますので、そのまま進めているのですよ。」と返している。もしこの場面で、先生が「それではもとの話に戻しましょう」と言ったらどうなっていたらどうか。15分間一生懸命に発言しながら考えた子どもたちはどう思ったであろう。子ども中心の授業、子どもを大切に、否定しない授業という、K先生の授業観があつての対応だったと思う。

(2) 子どもたちの話し合い活動の特徴

以上のような子どもたちの話し合い活動への教師の介入によって、子どもたちの話し合い活動に次のような状況が現れた。

①子どもたちは他の児童の発言や行為をよく覚えている。

冒頭の「ヒデコ1」→「チナツ1」→「トモユキ1」→「ヒデコ2」→「サトシ1」は直前の発言を受けている。その一方で、「カヨ1」は教師の説明を聞いて、それ踏まえて「ヒデコ2」に対して質問している。このような様々な発言や教師の説明を総合して、前の発言に質問する場面が、15分間の間に5回見出された。子どもたちはよく聞き、よく覚えており、情報を総合して、自分で気付いたことを述べているのである。

そのような発言のつながりと思考の深まりを生み出しているのが、「トモユキ君に質問します」などとまず言って、どの子も発言をしていることである。「発言する場合には、だれに対する質問、付加え、反対なのか、まず言いなさい」とK先生が指導していたことが大きかったようだ。誰への質問なのか、特定できない場合は、「みんなに聞きたいのだけど」と前置きするよう指導していた。

②自分の考えが否定されても感情的にならない。

筆者が注目した発言の一つが「トモユキ2」である。ミラーを使わないで、直接後ろを見れば、お客さんの様子が分かると発言している。それに対して、「チナツ2」は、ミラーは何のためにあるのかと質問している。それに対する「トモユキ2」の発言は次の通りである。

「チナツちゃんのおたずねに答えます。でも、ぼくが運転手さんを一回してみると、そのルームミラーとゆうのを見て、でも、後は見えないから、ぼくは、ふり向いて後ろを見ました。」

トモユキは自分の考えが否定されても、後ろを見た方がいい等と言い張らないで、自分の経験を冷静に説明しているのである。

③発言しつつ考えている場面が見られる

授業のこの15分間の山場は、「ヨシユキ1」から「タイチ2」までである。

K先生は、バスは自家用車よりも6個もミラーの数が多いことから、バスの運転手が乗客の安全を第一に考えていることに気付かせることができると考えて、「みなさんたちのおうちのお父さんの車にはミラーがいくつありますか。」と質問した。「マナブ1」と「ナオコ1」は、「大勢人が乗るからミラーは6個も多い」と答えた。しかし、「ナオコ1」に続いた「チエ1」は、「大勢乗るし、バスは事故にあわないように6個も多い」と「事故」のことを付け加えたのである。その「チエ1」に何か引っかかりを感じたのが「リョウイチ2」である。この発言については、本論文の202頁ですでに紹介している。筆者には分らなかったリョウイチが言いたかったことをまとめたのが「タイチ2」である。余談だが、「言いたいことをまとめてから発表しなさい」と筆者はよく小学校の時に注意された。担任の先生に深い感謝念を込めつつ述べるのだが、「何か変だ」「何か違う」と思ったら、すぐに発言できる雰囲気がこのクラスにはあった。そして、考えとしては形を得ていなくても、発言の意図がわかる児童がこのクラスにはいた。

4. 考察

限られた資料であるが、小学校低学年児童のつながる・深まる話し合い活動を支える教師のスキルについて明らかにした。指示などの授業行動は15分間では見られなかったが、教師のスキルはこれだけではないだろう。

低学年の子どもたちは、語彙が不足しているから発言力が弱い、ということはない。適切な言葉が知らなくても、例えばタイチは、道路のセンターラインのことを説明するために、「下から来る道と前から来る道は分けてあるから車はぶつからない」と述べている。子どもたちは、言いたいことがあれば、持っている言葉を駆使して表現できるのである。

話し合いの授業に必要なことは、子どもたちに言いたいことを持たせることである。そのためには、授業外での子どもたちの自発的な活動が大事である。K先生の授業のように、バス研究を行ったり、バスごっこを行うなど、モノに係る時間を十分に確保することが必要である。それが基盤となって、目には見えにくい、人々の工夫や努力、喜びなどが話し合う中で分かってくるのである。単元「バスのうんてんしゅ」は、安全運行に細心の注意を払っている運転手さんのことに子どもたち自身が気付くことを目的としているが、働くことの意味の学習にも通じている。

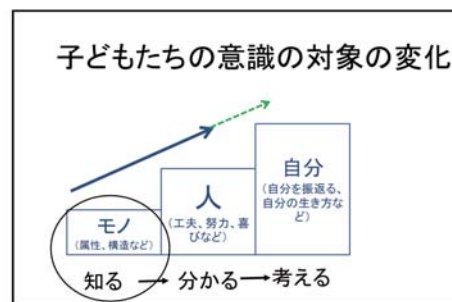


図5 子どもたちの意識する対象の変化

K先生の子どもたちの中にさらにもう一段進んだ子どもたちがいた。自分のことと重ねる子どもたちがいたのである。N男の作文を紹介する。

つかれているお父さん

ぼくはお父さんたちはつかれていると思います。それはしごとに行くからです。お父さんはしごとでこなをかぶってまっ白です。あせを出してはたいています。そしてお父さんたちはぼくたちをりっぱにそだてたいと思うからです。ぼくはこう思いました。お父さんにまけないようにべん強してがんばっていく気持ちです。お父さんはもっときついときがあります。それはかぜをひいたってしごとを休まず行くからです。それにくらべてぼくたちはかぜをひいたら学校を休みます。・・・お父さんはしごとをしているので自分はしごとにはがんばるから子どもはべんきょうにがんばられると思うと思います。

この授業では、自分の父親のことは一度も話し合いのテーマになっていない。授業を通して子ども自身がそれぞれ何を考えたのか、授業指導案の「余白」が大事であることをこの作文を示唆している。

小学校低学年の児童は教師との一対一の直接的対話を求め、答えや行動の正否を教師に求めると、佐藤は述べる。[佐藤 1999 : 179] K先生は発言の一つひとつに言葉で応答していないが、図4の写真のように、子どもに正対し、うなづく教師の姿を常に見ながら子どもたちは発言をしていた。

話し合い活動を支える教師の授業スキルが、中学年、高学年によって異なるのか今後論考を重ねたい。

表1 授業記録の分析

教師	子どもたち
(発問) もしもし運転手さんあなたはどこを見て発車しますか。	アキ1:前を見る
(発問の押え) うんてんしゅさんは、どこを見て発車する？	ヒデコ1:ミラーを見て、発車するときは前を見る
流し	チナツ1:お客さんが乗っているかたしかめて、ドアをしめて、前を見て、発車していいかと思ってミラーをみて、発車する トモユキ1(ヒデコに意見):バックミラーを見なくても後ろを見ればわかるのでは。 ヒデコ2(トモユキに答え):いちいち後ろを見なくてもミラーを見れば後ろが見える。 サトシ1(ヒデコに付け加え):一番にお客さんを後ろを向いてでなく、ルームミラーで見て、後ろから車が来ていないかバックミラーで見て、最後に前を見る。
(質問) ルームミラーって何、先生に教えてください。	【話し合いの流れの中断】
<サトシが手を挙げたので、指名>	サトシ2(前に出てきてルームミラーをさして):その後ろに、ルームミラーと書いてある
(情意的KR) よく見てたね	
(答えの引き取り・説明) ルームミラーっていうのはバスの中にあるかみなです。	
(質問) バックミラーのバックってどんなこと	アヤ:後ろに下がること
	リウイチ1:アヤちゃんと同じで、車でもバックとかつかっている
(答えの引き取り) 教師:バックというのは後ろのことですね。これがバックミラーですね。	カヨ1:(ヒデコへ質問)ミラーは9つもあるのに、どのミラーを見ればいいのか。 ヒデコ3:サトシくんが言ったようにルームミラーの左の方を見る。 (バックミラーのことを言っている)
流し	チナツ2(トモユキに質問):ミラーは何のためにあるか。 トモユキ2(チナツへの答え):ぼくが運転手さんをしたたら、ルームミラーでは後は見えなから、後ろを見た。
	マサテル1:ぼくは、時間表も見ると思います。
	【話し合いのテーマの変化】
	タイチ1:ぼくは、下を向いた方がおもいます。
	【話し合いのテーマの変化】
	マコト1(サトシに質問):ひで子ちゃんに賛成と言ったけど、ルームミラーを見らないで、何で後ろを見たのか。うんてんしゅになったときは
	【話し合いのテーマの戻し】
	サトシ3(マコトへの答え):ルームミラーを見たけどはめる向きがと悪く、見えなかったから後ろを向いた。
(サトシへのフォロー) 41人が何回もバスごっこをしたのでくるったかもしれないね。	ナオト1(マサテルへの付け加え):運転手さんは、時刻表を見るだけでなく、時刻表を指でさしました。
	【話し合いのテーマの変化】
	アキ1(ナオトへの付け加え):指で時刻表をさしていました。
(探り) 何故時刻表を指でさしたんでしょう。	アヤ1:指で時刻表のバスがつくところを指でさしている。
流し	ヒデコ4(アヤへの付け加え):時刻表を見て、行くところをさしている
	S.アヤ1(トモユキに質問):後ろをふり向くと事故をおこすんじゃないんですか。
	【話し合いのテーマの変化】
	トモユキ3(S.アヤへの答え)エンジンがかからないので、動いてないので、車はぶつからないから、事故にあわな。
	ヨシユキ1(トモユキに質問):何故自家用車にはいっぱいいるのに、お父さんはバックミラーを見るのか。
	トモユキ4(ヨシユキの答え):人はいっぱい乗っていいけど後ろから車がぶつかるようになった時とかに見るとおもいます。
(話し合いの視点の転換) みなさんたちのおうちのお父さんの車にはミラーがいくつありますか。	Cn:1つ 2つ 3つ
(話し合いの視点の転換) バスとくらべて、どちらが多いですか。	マナブ1:バスの方が大きい乗るんだから、バスの方が6こも多い。
流し	ナオコ1(マナブに付け加え):大勢のるから、バスの方が6こ多いと思います。
	チエ1(マナブ、ナオコへの付け加え):バスには大勢乗るし、交通事故にあわないように、バックミラーがたくさんある
	リウイチ2(反論):車にも大勢乗るのがある。車とバスのバックミラーは数は違うけど同じの同じだと思います。
(気づき) 今の意見は大切ですね。数は少なくとも、ふつうの車でもミラーは、大事な役目をしているのね。	マナブ2(反論):バスは大勢のせるので、事故にあわないようにバックミラーは9こもある。
流し	タイチ2(マナブへ反論。リウイチ2の補足):車もよその人を乗せるときがあるから、自転車も事故にあったら死んだりするので、どちらもお互いさだと思います。(どちらも事故にあわないようにすべき)

【参考文献】

- 秋田喜代美編 2014 『教師の言葉とコミュニケーション』, 教育開発研究所
- 上田薫 1958 『知られざる教育』 黎明書房
- 上田薫 1962 「なにを知識不信というか」, 『社会科教育史資料 4』 pp. 615-617
- L. S. ヴィゴツキー 柴田義松訳 1976 『思考と言語』 下巻
- 大槻健 1962 「社会科教育における経験－態度－人格主義について」, 『社会科教育史資料 4』
pp. 609-614
- 坂元昂 1980 『授業改造の技法』 明治図書
- 佐藤公治 1999 『対話の中の学びと成長』 金子書房
- 社会科の初志をつらぬく会編1970 『問題解決学習の展開』 明治図書
- 藤江康彦 2010 「教室談話の特徴」, 秋田喜代美・藤江康彦共著『授業研究と学習過程』,
放送大学
- 三浦つとむ 1967 『認識と言語の理論』 第一部, 勁草書房